

UN ASPECTO DE LA PEDAGOGÍA COMO «CIENCIA DEL ESPÍRITU»

Lo humano o, como Dilthey mismo gusta de repetir, la *realidad histórico-social-humana*, constituye el objeto de las «ciencias del espíritu».

Prescindiendo de la ruidosa discusión en que Dilthey y Windelband discreparon sobre las «ciencias del espíritu», y del sesgo personal con que sus principales cultivadores las han interpretado, es lo cierto que tales Ciencias vienen a levantarse frente a las «ciencias de la naturaleza» como un *todo* radicalmente distinto, cuya diferencia estriba en la diversidad del conocimiento propio de cada campo.

Y no es que la realidad estudiada por estas Ciencias no pueda ser abordada con los métodos de las ciencias de la naturaleza, sino que, en cuanto ha de ser investigada como lo que ella misma es, «como expresión de algo interno no accesible a los sentidos, como expresión del espíritu, de la vida», impone un método especial, de dentro a fuera, que Dilthey ha sintetizado en la famosa triada: *vivencia, expresión y comprensión*, rigurosamente inaplicable al conocimiento natural. Y ésta es la razón de que sus cultivadores acudan para caracterizar tales ciencias, ora al objeto, ora al método.

La Pedagogía no ha sido la menos atendida entre las «ciencias del espíritu».

Dilthey dió cursos sobre Historia de la Pedagogía en la Universidad de Breslau en los años de 1874, 1877 y 79; en la de Berlín, sobre Pedagogía y su Historia, desde 1874 a 1894, aunque sólo haya publicado sus dos pequeños e incompletos tratados *Sobre la posibilidad de una Ciencia pedagógica con validez universal* (1884) y, como obra póstuma, su *Historia de la Pedagogía*.

Theodoro Litt, actual titular de la Cátedra de Pedagogía en Bonn, desarrolló el capítulo *Pedagogía* en *Die Kultur der Gegenwart*, donde aborda los problemas del método y relaciones entre Pedagogía, Cultura y Filosofía. Ha dedicado dos densos trabajos a Pestalozzi y, entre otros escritos de menor cuantía, ha publicado en 1947 el que lleva por título *Educación profesional y Educación Integral*.

Nohl, profesor de Pedagogía en Göttingen, es el fundador de la escuela popular Jena y Turingia, de varias revistas pedagógicas y autor de *Aufsätze Pädagogische* (1929), *Charakter und Schicksal* (1938) y *Jugendwohlfahrt* (1927). Esta enumeración podría prolongarse, pero no es preciso. Nos basta citarla como embocadura de un trabajo de conjunto en el que valiéndonos del concepto de conexión, trataremos de dibujar algunos aspectos de la Pedagogía tal como la han concebido los cultivadores de las Ciencias del Espíritu.

En nuestro trabajo nos atenderemos principalmente al pensamiento de Dilthey y Spranger como ciclos totalmente elaborados, dejando para una segunda parte la exposición del pensamiento del profesor Litt, hoy en plena madurez de producción.

Empecemos por afirmar que no podemos establecer la ciencia propia de la Educación, prescindiendo de su conexión (*Zusammengang*) con las otras ciencias que tienen por objeto el estudio de la realidad histórico-social.

Aquí hemos de precavernos contra un primer error. No se trata de encuadrarla en una construcción orgánica al estilo de la clasificación de fray Juan de Santo Tomás, o la misma de Comte, por ejemplo. Para eso sería menester que las *Ciencias del espíritu* hubieran alcanzado un régimen estable de relaciones sobre cuyo fundamento se pudiera organizar una subordinación estructural, pero, como es sabido, estas Ciencias han andado siempre muy lejos de esto.

La cuestión estriba en esclarecer la articulación que sin duda existe entre la Pedagogía y las grandes partidas integrantes de esta mitad del «globus intellectualis» que intentó también llamarse *Ciencias sociales* o *morales*, o *de la cultura*, o *históricas*, o *noológicas*, y que al fin denominó Dilthey *del espíritu*. La enumeración de los grandes capítulos que lo integran señalará otras tantas direcciones obligadas de las conexiones entre la Pedagogía y estas otras Ciencias que llamaríamos circundantes: Ciencias de la Religión, de la Estética, de la Ética de la Psicología, de la Economía, de la Filosofía, del Derecho, de la Antropología, la Psicología y de la Historia.

Casi todos estos saberes que con democrática escrupulosidad tratábamos de alinear, han pretendido, sin embargo, respectivamente, la primacía sobre los demás, logrando una no despreciable hegemonía, según los casos, la Sociología, la Psicología y la Estética. Bien es verdad que a lo largo de estos intentos la Historia ha mantenido siempre

una supremacía incontrastada. De todas estas ciencias puede predicarse, empero, que trabajan por obtener y fundamentar núcleos de proposiciones de validez universal, completamente delimitados, acerca de los hechos, no en lo que éstos y la vida que los plasma puedan tener de realidad natural, sino precisamente en función de esa dimensión irreductible de lo humano, que es la espiritualidad. Todos estos núcleos, a su vez, pueden también subdividirse por razón de los métodos con que se abordan en ciencias históricas y sistemáticas. Finalmente —y esto tiene mucho interés como reacción contra el positivismo, que huyó siempre de los aspectos vitales del saber científico—, tales ciencias se nos presentan como originadas por una diferenciación progresiva de las respectivas funciones sociales a que se refieren.

De acuerdo con todo esto, resultaría absolutamente desprovista de sentido la construcción de una Pedagogía desvinculada de sus conexiones con las demás ciencias del espíritu. Porque esta conexión de la Pedagogía es, fundamentalmente, una protesta contra aquella otra Pedagogía a que nos había acostumbrado el siglo XIX, la cual, por sistema, eliminaba de sus cuadros las cuestiones más candentes de la existencia humana, aquellos problemas de personalidad, libertad, vocación y sentido en los que, quiérase o no, viene por fin a concretarse la eficacia de cualquier educación. La Pedagogía como *ciencia del espíritu* equivale a una Pedagogía que adopta una postura totalitarista frente a la concepción inmediatamente anterior, que encuentra fragmentaria y trunca.

Una Pedagogía así, tal como la quieren Spranger o Litt, habrá de esclarecer rigurosamente sus relaciones de campos y dependencias con las conquistas de las ciencias que se ocupan de la sociedad general, con las que estudian las leyes de la economía, las que interpretan las manifestaciones religiosas, las que dan cuenta de la normatividad de las costumbres o de la esencia y morfología de la expresión artística, etc.

Los primeros conceptos y normas de la Pedagogía brotaron en la práctica misma de la vida, y ahora que ha conseguido elevar sus problemas al plano de la reflexión e investigación científicas sigue siendo ley para ella mantener contacto con las otras ciencias de la realidad histórico-social, de la que no puede, ni debe, ni quiere, desvincularse. La justificación, alcance y fundamentación teórica de tales conexiones, constituirá, pues, una parte esencial e indeclinable del saber pedagógico.

Las verdades de la Pedagogía son dependientes de las verdades de la política. La educación sólo puede ser organizada para la constitución de un pueblo determinado. No hay ningún ideal abstracto de educación.

Como se ve, el crudo relativismo diltheyano mina hasta los últimos fundamentos de toda metafísica.

Por cierto que tal camino nos ha conducido como de la mano a uno de los aspectos en que esta Pedagogía presenta un sello kantiano más inconfundible. Kant, que había establecido la división entre *ciencias del espíritu y de la naturaleza*, sólo intentó fundamentar las segundas. Esta nueva corriente que se presenta en parte como rectificadora de Kant, recoge, sin embargo, su obra inacabada y quiere redondearla enfocando no sólo científica, sino filosóficamente la problemática de la *conexión* total, léase cuestiones de límite y posibilidad, intercientífica.

Ahora bien; una pedagogía que intenta sintonizar sus teorías con datos allegados de tan varias provincias como son las que, de uno u otro modo, se relacionan ya con el educando, ya con el contenido de la educación, o ya, en fin, con las direcciones objetivas que a toda educación imprimen sentido y rumbo, ¿no correrá el riesgo de desembocar en una concepción incierta y vagorosa de lo pedagógico? Tanto Dilthey como Spranger son conscientes de esta «aporía» y no descuidan la búsqueda de posibles soluciones. Spranger, sobre todo, que en su papel de discípulo ha asumido más de propósito la tarea de fortificar los puntos vulnerables, ha destacado especialmente la necesidad de que sea un especialista quien acometa el estudio de la disciplina «ad extra», esto es, en sus conexiones con las demás ciencias.

Cualquier «cultura general» carente de la visión de las realidades concretas de una ciencia —las cuales sólo se descubren a los ojos de quien la ha cultivado seria y pacientemente— degenera pronto en una delicuescencia intelectual, justificadora del terror que un pensamiento riguroso guarda siempre para toda generalización inconducente o tautológica. Sólo quien domine concienzudamente la problemática de un sector está en condiciones de esclarecer la índole de las aportaciones con que este dominio contribuye a los otros y las que de éstos recibe.

Por todo lo cual, una pedagogía que se estructure según la mentalidad de quienes la concibieron como ciencia del espíritu no sólo no corta sus relaciones con las otras ciencias de lo humano y se considera

tanto más científica cuanto más desvinculada de las relaciones no estrictamente pedagógicas, como le sucedía a la pedagogía del positivismo, sino que para ser auténticamente una ciencia necesita precisamente ahondar, sopesar y calibrar los nexos que por todas partes la ligan y religan con otros campos del saber.

Pero la Pedagogía como *ciencia del espíritu* postula también el concepto de *conexión* en todo sentido: se trata ahora de establecer conexiones entre los diversos aspectos de la misma pedagogía.

Las conexiones pedagógicas abarcarían, según esto, otras clases diferentes de proposiciones relativas a tres tópicos diversas del material sobre el que trabaja la Pedagogía:

1) Se hallan en primer lugar los enunciados que expresan el elemento histórico de la Pedagogía, tal como ésta ha llegado a nuestro conocimiento en su realización a través de los tiempos. Es lo que Dilthey llama *elemento real*.

2) Viene en segundo término el conocimiento de las construcciones sistemáticas, o al menos *teóricas*, sobre educación.

3) Finalmente nos encontramos con los elementos de *sentido* y *valor*. La expresión de tales elementos corresponde a los juicios valorativos de los que emanan o pueden emanar la acción y orientación. Esto constituirá el material práctico de la Pedagogía como *ciencia del espíritu*.

Tres clases de proposiciones rigurosamente distintas: fácticas, teoremas y normativas integran la Pedagogía. La preterición de alguna de ellas sería grave pecado metodológico. O dicho de otro modo: las *conexiones* entre la orientación histórica de la Pedagogía, la teórico-abstracto y la práctica deben entrar como conexiones fundamentales indeclinables.

Así, toda visión histórica de un momento pedagógico puede y debe llegar a una determinación teórica del pensamiento abstracto que la sustenta y puede y debe ser juzgada en función de sus proyecciones prácticas. Pero, a su vez, el estudio de un contenido sistemático exige una captación genética y da lugar a una valoración ofreciendo probablemente un margen de normatividad. Por último, en toda dirección práctica de la educación subyace una concepción teórica irremediablemente circunscrita, a su vez, en alguna coordenada histórica.

Si se trata, por ejemplo, de estudiar a Cicerón desde el punto de vista de la historia de la educación, se le estudiará seguramente como

el autor del *Brutus* y del *De Oratore*, esto es, como a formador del gobernante sobre la base de una oratoria erudita que cuida de declararse diametralmente opuesta a la oratoria alicorta y anquilosada que nos venden los rhetores en las escuelas.

Pero, ¿quién no ve en este capítulo de la lucha abierta que por la primacía pedagógica sostuvieron la Retórica y la Filosofía, a lo largo de la educación clásica, la emergencia de una de las más graves antinomias educativas?: la formación erudita, más o menos memorizante, o la pura formación intelectual, un poco abocada siempre a la unilateralidad racionalista. Además, ¿qué exposición de la postura cicero-niana, superiormente ecléctica y estetizante a veces, no da lugar a una valoración y deja el camino abierto para la investigación de posibles normas de conducta? Ya se dijo más arriba: hechos, planteos teóricos, juicios de valor y reglas, he ahí las tres clases de proposiciones cuyos nexos estudia y refuerza la Pedagogía como ciencia de la educación.

Un avance más en esta línea, y nos hallaremos ante otro aspecto clave de la Pedagogía, vista por quienes más han reflexionado sobre la naturaleza de las *ciencias del espíritu*. ¿De qué naturaleza son, nos preguntamos ahora, los nexos psíquicos con que percibimos estas proposiciones a que nos venimos refiriendo?

Dejemos que responda Dilthey con sus propias palabras: «Estos pertenecen predominantemente al pensamiento, al sentimiento o a la voluntad, según que enuncien verdades, contenidos afectivos o reglas.»

Tanto en lo que se refiere a los juicios de valor como a las reglas, se trataría aquí de sentar que el acto por medio del cual la conciencia se apodera de la unidad estructural de tales productos espirituales de la vida (1) es una visión *peculiar* frente a la función que, por definición, suponemos puramente racional con que conocemos los teoremas o los enunciados sistemáticos aludidos en la primera clase de proposiciones. A esta manera determinada con que procedemos ordenando y moldeando, según nuestras facultades de captación, los procesos y productos de la vida humana, se le ha designado también con un sustantivo peculiar: *verstehen*, *comprensión*, o más sencillamente *comprensión*, para distinguirla del simple concepto (*begrieff*), propio del conocimiento de los hechos naturales. Dicho de otra manera, las dos

(1) SPRANGER: *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1942, pág. 69.

o, si se quiere, las tres últimas clases de enunciados (2) que hallamos en la Pedagogía, como teoría de esta indeclinable función social que es el *educar*, no sólo se brindan a una pura visión intelectual, sino que ofrecen margen a una *comprensión estética* de la educación estética, *religiosa* de la educación religiosa, *práctica* —inmersa en la praxis— de la pedagogía normativa, etc. Al que se acerca a la Pedagogía le conviene abordarla con aquellos nexos psíquicos que se hallan en la línea misma del contenido a que se aplican y en el cual se han señalado más arriba tipos de enunciados tan diversos.

Prescindiendo de otros rodeos, un cabal acercamiento a la función captadora de estas ciencias, llamadas también por Dilthey noológicas, nos lo proporcionará el conocer el puesto que a la percepción intelectual se le asigna en estos casos. Como es de suponer, las respuestas vienen diferenciadas según los autores. La postura del más representativo, W. Dilthey, es típica y extrema. Su reprobación de las concepciones empíricas y de las idealistas estriba precisamente en que ambas quisieron explicar las realidades histórico-sociales con elementos sentimentales y volitivos, entendidos como meras representaciones, esto es, estructurados inexorablemente sobre un fondo intelectual. Este es para él uno de los mayores fallos de la escuela «abstracta», el considerar todos estos enlaces como lógicos y el enfocarlos todos con arreglo a un fin y un pensamiento. Por el contrario, «la facultad captadora que funciona en las ciencias del espíritu es el hombre entero; las grandes realizaciones que tienen lugar en ellas no proceden de la mera fuerza de la inteligencia, sino del poder de la vida personal...; a la captación teórica va vinculada la tendencia práctica en el enjuiciamiento, en el ideal y en la regla» (3). Presenta, en cambio, como actividades superadoras la *vivencia* y la *comprensión*, con su función clave, la *interpretación*. Supeditado a ellas, el escepticismo se nos convierte ahora en método de trabajo. Spranger, en cambio, matiza su postura, suavizándola sobre todo en el pasaje dedicado a la *educación formal de la comprensión* (4). Después de volver sobre el colosal avance que ha alcanzado la comprensión filosófica, «en cuya dirección se había ya avanzado más que suficiente», nos hace saber que «tampoco se trata

(2) En rigor, debe distinguirse cuidadosamente entre juicios de valor y prescripciones prácticas.

(3) DILTHEY: *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 1944, pág. 50.

(4) SPRANGER: *Op. cit.*, pág. 67.

exclusivamente (5) de una comprensión lógica». Positivamente, se trata más bien de comprender concreta y espiritualmente las posibilidades y las objetivaciones culturales (6).

Lo mismo y más nos dice T. Litt en *Geschichte und Leben* (7). En este aprender a *comprender* que consiste en *adoptar una actitud vital*, reside la llamada superación de las posiciones empíricas e intelectuales. La Pedagogía, como ciencia noológica, pretende entonces ser una llamada más a todo el hombre, negando precisamente el primado de la racionalidad.

Bien se ve que en este punto la Pedagogía a que nos venimos refiriendo emparenta en otras corrientes pedagógicas que habían propuesto al hombre presente el encumbramiento de otras fuerzas emocionales intuitivas o volitivas. Hay en estas pedagogías una llamada a la creencia al impulso y al sentimiento para que intervengan en la determinación de las direcciones objetivas de la educación. Buena parte de esta pedagogía sobrepone, con Max Scheller, el «logos emocional» al «logos racional».

La Pedagogía aparece para Dilthey pendiente de la solución que se dé a una cuestión que considera fundamental no sólo para la Ciencia de la educación, sino también para el derecho natural, la economía política y la estética: ¿Puede justificarse una expresión del *deber ser* que no esté al servicio de ningún fin puesto en *el más allá*? Ahora bien, su penetración en el mundo múltiple de la relatividad histórica, único camino que considera válido, no le puede suministrar un principio fijo para el obrar (8).

Partiendo de su conocido e inicial presupuesto de que un fin no debe ser derivado de principios metafísicos, la cuestión se reduce entonces a averiguar si la vida anímica contiene en sí una *teología*, pues «yo mismo soy para mí el ens realissimum, digan lo que quieran los metafísicos de algo parecido enoima de las estrellas (9). Dilthey afirma, preludivando la psicología de la forma, el carácter *teleológico* de la vida anímica, las exigencias del perfeccionamiento que esta te-

(5) El subrayado es mío.

(6) Op. cit., pág. 77.

(7) Leipzig, 1918.

(8) IMAZ: *El pensamiento de Dilthey*, México, El Colegio de Méx., 1946, páginas 55-78.

(9) *Ibid.*, pág. 198.

leología lleva inherentes, las cuales habrán de traducirse en *normas*, y el concepto de *desarrollo* vinculado a lo teleológico (10).

Reprocha a la psicología de su tiempo el no ser más que una teoría ampliada de la sensación y de la asociación (11), que excluye de su ámbito nada menos que el poder elemental de la vida humana.

Pero precisamente él coloca la base del desarrollo en la conexión elemental donde radican las diversas perfecciones, emociones y sentimientos. Esto no obsta para que Dilthey admita una psicología «explicativa» junto a la «comprensiva» que él propone.

Ni siquiera ahora hemos agotado los panoramas a los que nos puede conducir el concepto de *conexión* empleado en este artículo como verdadero hilo de Ariadna.

No nos referimos ya a los *nexos* fundamentales que unen a la Pedagogía con el hecho vivo y que por tantas partes la condicionan, ni a los nexos que las diversas facetas de la Pedagogía tienen entre sí; pero queremos detenernos en estas disposiciones anímicas generales con que éstos pueden ser captados. Esta posición a que nos referimos se encuentra aludida por la *teoría de la estructura* como principio fundamental de la psicología científico-espiritual y, por ende, principio también de una de las facetas de la Pedagogía como ciencia psicológica.

Esta psicología destaca a primer plano las diferencias de textura en la íntima configuración y maneras de comportarse de las personas, frente a los demás sujetos y situaciones.

El caso de dos pintores, por ejemplo, en que uno realice sus concepciones pintando escenas o tipos, sustentando sus creaciones sobre una base «narrativa», y aun diríamos «literaria», y, por el contrario, el otro se mantenga en un terreno más objetivo donde se mueva austeramente en torno a problemas puramente pictóricos, no arguye mayor o menor temple artístico ni sólo disparidades técnicas; alude más bien a diferencias en la manera total de ser y comportarse cada uno de ellos. En esta manera de ser y de reaccionar, que obliga a unos a enfocarlo todo desde un punto de vista estético, mientras otros perciben sobre todo las

(10) Entiende por carácter teleológico de la vida anímica «una estructura sobre la base de la cual nuestras representaciones ponen en juego emociones, sentimientos, impulsos, que están con ellas en una relación normativa y que después producen acciones».

(11) DILTHEY: Op. cit., pág. 41.

relaciones económicas, las políticas o las religiosas, etc., estriba la peculiaridad individual. Spranger ha intentado agrupar en un número de tipos ideales los modos de comportarse que ha considerado *básicos* y *constantes*. Cada tipo es para él una «forma de vida». Y es precisamente —nos dice— dentro de cada una de esas formas donde empiezan las sutiles diferenciaciones correspondientes a la estructura básica de cada personalidad. «Si se supone, por ejemplo, que los dos mayores espíritus de la antigüedad griega, Platón y Aristóteles, encontraron el punto central de su vida en la *teoría*, y se está completamente cierto sobre todo el matiz peculiar de este concepto griego, entonces la diferencia que resta entre las producciones respectivas no es solamente lógica y que repercute en los conceptos puros, sino que tal diferencia radica en las personalidades mismas que los han plasmado, diferencia que cada cual la siente: algo así como la diversidad entre una estatua idealizada y la forma encarnada que se desarrolla viviendo» (12).

La distancia entre Montaigne y Pestalozzi, dos pedagogos igualmente grandes, está, sobre todo, en la aptitud diversa con que enfocan el quehacer de la formación y de la vida humanas, y quizá la mera discusión sobre conceptos sería inconducente, «porque en tales oposiciones no son lo verdadero y lo falso lo que se enfrenta, sino simplemente dos hombres» (13).

Admitiendo la ilimitada variedad de configuraciones espirituales, una orientación pedagógica para actuar sobre ellas resulta sólo sistemática cuando llega a delinear los *tipos*, profundizando en las leyes de su formación hasta acercarse lo más posible, mediante una aproximación progresiva, a casos individuales y, por lo tanto, «ineffabiles».

Según esto, el gran contenido de una psicología pedagógica consiste en el establecimiento y explicación del *tipo*, interpretando y esclareciendo las normas de su formación y tratando en todo caso de hacer inteligibles los procesos respectivos.

De los varios criterios orientadores que en un principio se ofrecían a esta psicología como principio de clasificación tipológica, sus principales cultivadores eligieron, como es sabido, la manera de *vivir*

(12) SPRANGER: Op. cit., pág. 46.

(13) Ibid., pág. 47.

los valores. Esto es, la postura de los sujetos ante los principales campos de valores. «Dime lo que para ti es valioso y te diré lo que eres», dicen apoyándose en el viejo proverbio.

En una exposición total de la Pedagogía como ciencia del espíritu nos hallaríamos ahora abocados a estudiar los valores como criterio orientador de toda esta teoría, o mejor, de todas estas teorías, de la formación humana.

Habiendo excluído sistemáticamente en este artículo el ocuparnos del problema de los valores, por otra parte más conocido entre nosotros, nos basta aquí señalarle un lugar y destacar la importancia decisiva de su estudio para una comprensión total de las corrientes a que nos venimos refiriendo. Por eso terminamos esta alusión a los nexos estructurales con una definición de los mismos, donde la referencia a los valores cobra una significación primordial: «Por estructura espiritual del alma entendemos una conexión cerrada de disposiciones para vivencias y rendimiento que se organiza según direcciones valorativas, pero que tiene su centro en la referencia a una unidad de valor a vivir, es decir, en el yo espiritual» (14).

Y aquí es donde, partiendo de las conexiones más generales de la Pedagogía, llegamos a lo que Dilthey llama la unidad psicológica de las ciencias del espíritu, o sea el hombre. Como no podía ser por menos, las ciencias del espíritu presentan cierta clase de humanismo (15). En todo este movimiento hay una emergencia de lo más típicamente humano del hombre, «un hambre de comprensión de lo humano que pide ser satisfecho» (16). No en vano es el neohumanismo alemán del siglo XVIII una de las épocas más aludidas por los pedagogos a que nos referimos, y hablan todos con admiración de la «vigorosa época» del *Sturm und Drang*. Pero consideran haberla superado, porque la pedagogía de hoy ha rebasado el «ethos» que distinguía las creaciones de Herder, Goethe y Schiller, para dar paso a una elaboración conceptual más diferenciada y rigurosa.

Mas yo quiero referirme a otro género de superación, tanto y más

(14) SPRANGER: Op. cit., pág. 49.

(15) Y el concepto que la Pedagogía como ciencia del espíritu tiene del hombre sobre el que actúa, es éste: un hombre encerrado en sí mismo, pues entiende que para él sólo es fin aquello que su voluntad se propone, sólo es valioso lo que como tal se le ofrece a su sentimiento, y real y verdadero, únicamente lo que como cierto y evidente se corrobora en su conciencia.

(16) SPRANGER: Op. cit., pág. 63.

interesante que ese: al frenazo ante el psicologismo, que amenazaba invadirlo todo. Con las ciencias del espíritu se ha abierto paso una nueva concepción de la vida psíquica, en la que ésta no se manifiesta únicamente por el acaecer psicofísico, sometido a leyes causales, sino por un acceso a ciertas normas superiores que rigen y dan sentido propio a la vida anímica.

Pronto se echa de ver que la superación del individualismo subjetivista tiene fecunda repercusión en el campo pedagógico.

Ha permitido ver que las directrices de la vida humana no están únicamente en el ámbito del ser individual.

Hay mundo y fuerzas supraindividuales que gravitan poderosamente en el proceso formativo. La educación como la entendía el psicologismo era una mera adaptación a las modalidades psíquicas del niño. Pero la educación concebida desde sus polos individual y social es también conexión con el mundo cultural.

Hasta ahora veíamos la Pedagogía determinada por las exigencias de las estructuras individuales. Pero he aquí que hay lugar para una consideración de estructuras supraindividuales, las cuales, aunque se originan de una acción individual e interindividual, han llegado a emanciparse, hasta poseer una capacidad de reacción propia sobre los mismos individuos que se suceden en el curso de la Historia, no sólo enriqueciendo los *sistemas culturales*, sino enriqueciéndose y lográndose ellos mismos por el influjo que de tales sistemas reciben. A pesar de las acusadas resonancias hegelianas de esta concepción, es justo ponderar que Dilthey se aparta cuidadosamente de identificar su teoría con la del filósofo del *espíritu objetivo*. A la postura de Hegel sólo le encuentra explicación por la ley de los antagonismos históricos a que responde. Así, por ejemplo, en lo que al alma nacional se refiere, encuentra que «le falta la unidad de la autoconciencia y de la actuación que expresamos con el concepto de alma» (17), y en la estructura supraindividual, propia de los *sistemas culturales*, distingue entre «las creaciones que descansan en una capacidad potenciada de la intuición y aquellas que son producidas por el áspero trabajo de la inteligencia y del cálculo»; pero a nosotros nos interesa, sobre todo, señalar que la Pedagogía, dentro de la concepción de las ciencias noológicas, re-

(17) DILTHEY, pág. 44.

conoce y postula el influjo educativo de los diversos ámbitos culturales: Religión, Estado, Sociedad, Ciencia, Economía, Técnica y Arte. Cada uno de estos dominios (18) tiene su palabra que decir en la educación.

MARÍA ANGELES GALINO,
Profesora adjunta de la Universidad de Madrid.

(18) En cuanto contenidos ya elaborados.

SUMMARY

In this article Pedagogy is studied as a «science of the spirit» through the concept of connexion.

In the first place it establishes the type of connexion existing between Pedagogy and the other sciences of the spirit. The justification, the reach and the theoretical foundation of this connexion is therefore a fundamental part of pedagogical knowledge.

Afterwards it establishes the connexion between the different aspects of Pedagogy itself:

- a) historic or real data.
- b) theoretical constructions.
- c) sense and value elements.

Finally it studies the character of the psychical links with which such connexions are taken. These links, according to Dilthey, belongs to the thought, the feeling or the will as they respectively express some truths, feelings or rules.